

Enseignement de l'interrogation directe dans les manuels de FLE *J'aime* et *Escalier*

Miia-Riikka Tyni

Mémoire de master

Langue et culture françaises

Faculté des arts

Université de Helsinki

Février 2021

Tiivistelmä

Tiedekunta: Humanistinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kielten maisteriohjelma

Opintosuunta: Ranskan kieli ja ranskankielinen kulttuuri

Tekijä: Tyni, Miia-Riikka

Työn nimi: Enseignement de l'interrogation directe dans les manuels de FLE *J'aime* et *Escalier*

Työn laji: maisterintutkielma

Kuukausi ja vuosi: helmikuu 2021

Sivumäärä: 42 + 3

Avainsanat: ranskan opiskelu, vieraat kielet, oppikirjat, kielioppi, kysymyslauseet

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto

Muita tietoja:

Tiivistelmä:

Tavoitteet ja teoriatausta. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten ranskan kielen suorien kysymyslauseiden muodostaminen ja käyttö opetetaan *Escalier* ja *J'aime* nimisissä oppikirjasarjoissa. Tutkimus pohjautuu nykypäivän kieliopillisiin näkemyksiin ranskan kysymyslauseista sekä nykypäivän kieltenopetuksen periaatteisiin, vuoden 2015 Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2015) sekä Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaukseen (CEFR).

Aineisto ja menetelmät. Tutkimus on vertaileva tutkimus, jonka tutkittavana aineistona toimii kaksi ranskan kielen oppikirjasarjaa, *Escalier* ja *J'aime*, joihin molempiin sisältyy neljä kirjaa. Kirjat ovat suunnattu lukiossa alkavan B3-kielen opiskeluun. Tutkimusmenetelmät ovat sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia. Tutkimuksen aluksi kirjoista on etsitty suorien kysymyslauseiden opetukseen liittyvät osiot, jotka on sitten kategorisoitu niissä käsiteltävien kysymystyyppien mukaisiin ryhmiin. Tämän jälkeen on laskettu erilaisia kysymyksiä käsittelevien osioiden lukumäärät ja prosenttiosuudet. Aineiston varsinainen analyysi koostuu sisällön tulkinnasta, jonka tarkoituksena on pohtia opetuksen suhdetta työn alussa esiteltyihin kieliopillisiin näkemyksiin sekä kieltenopetuksen periaatteisiin ja lukion opetussuunnitelmaan vertaillen sarjoja toisiinsa.

Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kummatkin sarjat käsittelevät samoja kysymyslauseita ja etenevät niiden opetuksessa samassa järjestyksessä aloittaen intonaatiokysymyksestä, jatkaen *est-ce que* -kysymyksellä ja käsitellen viimeisenä käänteisen kysymyksen. Kirjat kuitenkin nimeävät kysymykset eri tavoilla: *J'aime* sarjassa nimet korostavat kysymysten käyttötilanteita, kun taas *Escalier*-sarjassa korostetaan kysymysten rakennetta. Opetuksen sisältö on kuitenkin pääpiirteittäin samanlaista. Opetuksessa painotetaan eniten *est-ce que* -rakenteella muodostettua kysymystä. Säännöt kysymysten muodostamisesta ja käytöstä ovat yksinkertaistettuja, ja käänteistä kysymyslauseita käsitellään hyvin pintapuolisesti, mikä on toisaalta opetussuunnitelmassa määritetyille tavoitetautasolalle sopivaa. Kummassakin kirjasarjassa on kysymysten opetukseen liittyen omat vahvuutensa: *Escalier*-sarjan kielioppisäännöt ovat erittäin selkeästi muotoiltuja, kun taas *J'aime*-sarjassa sääntöjä on täydennetty havainnollistavilla kuvituksilla sekä vertailuilla muihin kieliin.

Table de matières

1. INTRODUCTION	2
2. CADRE RÉFÉRENTIEL.....	4
2.1 Système interrogatif du français moderne	4
2.1.1 Question SV	7
2.1.2 Question avec « est-ce que »	8
2.1.3 Question avec inversion S-V	10
2.2 Enseignement du FLE.....	11
2.2.1. Enseignement de grammaire.....	11
2.2.2. Programme d'enseignement des lycées en Finlande : Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015	13
3. MÉTHODOLOGIE.....	16
3.1 Questions de recherche et hypothèses.....	16
3.2 Corpus	16
3.3 Méthode	17
4. ANALYSE.....	18
4.1 Enseignement de l'interrogation directe	18
4.2 Question SV	20
4.3 Question avec « est-ce que ».....	24
4.4 Question avec inversion S-V.....	30
5. CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	40
CORPUS	42
ANNEXES	43
Annexe 1 : Les passages sur l'interrogation directe dans <i>Escalier</i>	43
Annexe 2 : Les passages sur l'interrogation directe dans <i>J'aime</i>	44

1. Introduction

« C'est quoi, une question ? » « Est-ce que les questions sont formées de la même manière à l'oral est à l'écrit ? » « Dans quelles situations, faut-il utiliser l'inversion sujet-verbe ? » Ces questions pourraient bien être posées par des apprenants de français langue étrangère (FLE) finlandais en train d'apprendre les formes interrogatives du français telles que la question avec l'ordre des mots direct, la question avec « est-ce que » et la question avec inversion sujet-verbe. Après avoir appris la formation de ces structures, les élèves doivent apprendre à choisir la forme qui convient à la situation de communication et au registre utilisé. Cet aspect communicatif est important aussi du point de vue du programme d'enseignement national des lycées en Finlande (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015) dans lequel des termes comme « situation de communication » et « code social » sont associés à l'enseignement des langues étrangères.

Dans cette étude, nous allons examiner la manière dont les phrases interrogatives directes sont enseignées dans deux séries de manuels de FLE de langue finnoise. Comme corpus, nous avons choisi la série *J'aime*, publiée par *Kustannusosakeyhtiö Otava*, et *Escalier*, publiée par *Sanoma Pro*. Ces manuels sont destinés aux lycéens qui étudient le français comme langue B3, c'est-à-dire qu'ils sont destinés aux élèves qui commencent à étudier le français pendant la première année du lycée. Les séries peuvent être adaptées aussi à l'enseignement d'autres niveaux – surtout au niveau B2 dont l'enseignement commence au collège.

Nous allons comparer les informations que donnent *J'aime* et *Escalier* sur les interrogatives directes en nous concentrant sur les questions suivantes :

1. Quelles sont les structures interrogatives directes introduites dans les manuels ?
2. Quand et dans quel ordre sont-elles enseignées ?
3. Quelles informations les manuels donnent-ils sur leur formation et leur utilisation ?
4. Comment sont-elles enseignées ?
5. Y a-t-il des différences entre les séries en ce qui concerne l'enseignement de ces structures ?

Notre hypothèse est que les manuels mettent l'accent surtout sur les formes interrogatives fréquentes dans le langage parlé, c'est-à-dire sur la question avec intonation et la question

avec la structure « est-ce que » et ne traitent pas la question avec inversion en détail, car il s'agit de manuels du programme B3 qui est le programme le plus court. Cela dit, nous supposons que les situations d'utilisation de chaque type de question sont bien expliquées dans les deux séries de manuels.

Nous présenterons le cadre référentiel de notre travail dans les chapitres qui suivent : nous allons traiter le système interrogatif du français, l'enseignement de la grammaire et le programme d'enseignement national de Finlande rédigé en 2015. Après avoir traité le cadre référentiel, nous présenterons le corpus et les méthodes de ce travail. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'étude dans les chapitres « Analyse » et pour finir, les résumerons dans le chapitre « Conclusions ».

2. Cadre référentiel

Dans ce chapitre, nous allons présenter le cadre référentiel de notre étude. Nous commençons par définir la notion de la question et par expliquer le fonctionnement du système interrogatif du français. Nous continuons en présentant trois types de phrases interrogatives (question avec inversion sujet-verbe, question avec « est-ce que » et question sujet-verbe dans l'ordre des mots direct) en nous concentrant sur leur structure et leur utilisation. Ensuite, nous allons traiter l'enseignement de la grammaire en FLE puis expliquer ce que dit LOPS 2015 sur l'enseignement des langues étrangères au niveau B3.

2.1 Système interrogatif du français moderne

La question est un des trois actes de langage fondamentaux (assertion, question, ordre) du français (Kerbrat-Orecchioni 1991 : 9). Pour commencer, il est important de comprendre la différence entre *l'acte de question* et *la phrase interrogative*, qui est la forme sous laquelle un tel acte peut être réalisé (Kerbrat-Orecchioni 1991 : 12). Un modèle qui est souvent utilisé dans les analyses conversationnelles considère le fait de poser une question comme une interaction entre deux participants dont le locuteur interroge son interlocuteur afin d'obtenir une information (Guryev 2017 : 10). La définition de Kerbrat-Orecchioni est encore plus restreinte : elle propose que tout énoncé produit par L1 (locuteur 1) qui sollicite, d'une manière particulièrement forte, une réponse de la part de L2 (locuteur 2), est une question (1991 : 13–14).

En revanche, les phrases interrogatives sont des structures concrètes qui réalisent un acte de question. Ces structures interrogatives sont marquées par des marqueurs lexicaux, morpho-syntaxiques, syntaxiques, prosodiques ou typographiques. (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 88). Les phrases interrogatives du français moderne peuvent être divisées en plusieurs groupes selon différents critères, mais les questions sont souvent divisées en deux groupes principaux selon la portée de l'interrogation. *L'interrogation totale* porte sur la totalité de la phrase. Ces questions sont souvent appelées *questions fermées* parce que la réponse à la question est soit « oui » soit « non ». En revanche, dans *l'interrogation partielle*, l'interrogation porte sur un constituant de l'énoncé qui est présenté comme non identifié, et qui est souvent sous la forme d'un mot interrogatif (*qui, que/quoi, où, quand, combien, comment, quel, pourquoi*) (Kerbrat-

Orecchioni 1991 : 18 ; Riegel *et al.* 2004 : 391). Ces questions sont aussi appelées *questions ouvertes*.

Les phrases interrogatives peuvent être catégorisées aussi selon leurs structures syntaxiques. Dans un premier temps, elles sont généralement divisées en *interrogation directe* et en *interrogation indirecte*. Dans la première, il s'agit d'une question en tant que proposition indépendante, tandis que dans la deuxième, l'interrogation se fait dans une proposition subordonnée. (Riegel *et al.* 2004 : 392) Dans notre étude, nous allons nous concentrer sur l'interrogation directe.

En outre, la division de phrases interrogatives en groupes selon leurs structures syntaxiques peut être faite d'une manière plus détaillée. Le nombre des catégories dépend du linguiste mais, ici, dans la Figure 1, nous présenterons le modèle d'interrogation directe de Coveney (2011) qui contient 14 variantes dont quatre sont des interrogatives totales et dix des interrogatives partielles. Nous avons choisi de présenter ce modèle parce que ses catégories nous paraissent logiques et contiennent les types de questions les plus fréquents du français, mais aussi parce que les exemples du tableau sont bien choisis pour clarifier le message.

Interrogatives totales		
	Caractéristiques	Exemple
1.	'Intonation'	<i>Ils / Les autres sont partis ?</i>
2.	'Est-ce que'	<i>Est-ce que les autres / ils sont partis ?</i>
3.	Inversion du clitique	<i>Sont-ils partis ?</i>
4.	Inversion complexe	<i>Les autres sont-ils partis ?</i>
Interrogatives partielles		
	Caractéristiques	Exemple
5.	In situ	<i>Ils sont partis où ?</i>
6.	Antéposition	<i>Où ils sont partis ?</i>
7.	Inversion du clitique	<i>Où sont-ils partis ?</i>
8.	Inversion complexe	<i>Où les autres sont-ils partis ?</i>
9.	Inversion stylistique	<i>Où sont partis les autres ?</i>
10.	Clivage	<i>C'est où qu'ils sont partis ?</i>
11.	'Est-ce que'	<i>Où est-ce qu'ils sont partis ?</i>
12.	'variante d'est-ce que'	<i>Où c'est qu'ils sont partis ?</i>
13.	'Complémenteur'	<i>Où qu'ils sont partis ?</i>
14.	Sujet <i>qu</i>	<i>Lesquels sont partis ?</i>

Figure 1 : Liste des structures interrogatives directes de Coveney (2011 : 114).

Cependant, car nous nous concentrerons sur l'enseignement du FLE d'un programme qui vise à donner aux élèves le niveau de langue A2.1, nous assumons que les structures plus rares ne sont pas traitées dans les manuels et ainsi, nous allons traiter les phrases interrogatives dans des catégories un peu simplifiées, ce qui nous permet d'aborder les question fermées et ouvertes sous les mêmes groupes principaux. Ces catégories sont présentées dans la figure 2 ci-dessous. Les groupes que nous allons présenter sont a) question SV qui unit les groupes 1, 5, 6 et 14 de Coveney, b) question avec « est-ce que » qui contient les catégories 2 et 9, et c) question avec inversion S-V qui unit les catégories 3, 4, 7, 8 et 9. Ainsi, nous n'allons pas traiter les questions des types 10, 12 ou 13 dans ce travail.

a)	Question SV	<i>Ils / Les autres sont partis ?</i> <i>Ils sont partis où ?</i> <i>Où ils sont partis ?</i> <i>Lesquels sont partis ?</i>
b)	Question avec « est-ce que »	<i>Est-ce que les autres / ils sont partis ?</i> <i>Où est-ce qu'ils sont partis ?</i>
c)	Question avec inversion S-V	<i>Sont-ils partis ?</i> <i>Les autres sont-ils partis ?</i> <i>Où sont-ils partis ?</i> <i>Où les autres sont-ils partis ?</i> <i>Où sont partis les autres ?</i>

Figure 2 : Regroupement des structures interrogatives

Malgré le nombre élevé des structures interrogatives, toutes ces formes ne sont pas interchangeables. Premièrement, certains contextes linguistiques favorisent et défavorisent certaines variantes interrogatives. Deuxièmement, les variantes interrogatives sont aussi des variantes sociolinguistiques car le choix de la forme interrogative dépend du locuteur et de la situation de communication (Elsig 2009 : 8).

2.1.1 Question SV

Les questions SV sont souvent appelées questions par intonation, car surtout dans les questions totales de ce type, l'intonation est montante à la fin de la phrase, mais la structure de la question (1) est la même que celle de la phrase assertive (2) : l'ordre des mots est sujet – verbe.

- 1) Tu viens avec nous ?
- 2) Tu viens avec nous.

D'un point de vue que défend par exemple Moignet (1966 : 51), l'intonation a la valeur d'un morphème, étant ainsi la seule différence entre les énoncés assertifs et interrogatifs.

Cependant, d'autres linguistes comme Delais-Roussarie & Herment (2018) pensent que les relations entre l'intonation et la valeur interrogative sont complexes et que l'intonation est seulement un des facteurs distinctifs entre les questions et les affirmations. Selon eux, l'intonation renseigne sur l'attitude du locuteur et sur le degré de sa confiance envers ce qu'il dit. En ce qui concerne l'enseignement des phrases interrogatives, elles précisent que c'est surtout la tradition du FLE qui, à cause de nombreuses généralisations présentées dans des travaux linguistiques, insiste sur le fait que les énoncés interrogatifs sont réalisés avec une intonation montante. (Delais-Roussarie & Herment 2018 : 53–57).

Dans les questions ouvertes de ce type, l'ordre des mots est SV, mais un mot interrogatif est ajouté dans la phrase. Contrairement aux questions en « est-ce que », le mot interrogatif peut soit être dans la position *in situ* (1), c'est-à-dire occuper la même position postverbale qu'occupe l'argument correspondant dans la phrase déclarative (2), soit être antéposé (3) (Elsig 2009 : 5 ; Coveney 2011 : 114).

- 1) Il va **où** ?
- 2) Il va **à l'école**.
- 3) **Où** il va ?

Selon Coveney, les questions dans lesquelles le mot interrogatif est dans la position *in situ* contiennent une plus forte présupposition sur la réponse que celles contenant un mot interrogatif dans la position antéposée (2011 : 142). Cela veut dire que les questions avec

antéposition sont utilisées plutôt quand le locuteur n'a presque aucune idée de la réponse et les questions *in situ* sont utilisées quand il anticipe la réponse.

En ce qui concerne la fréquence des questions SV, plusieurs études ont montré que la question SV est la variante la plus utilisée des questions fermées (Elsig 2009 : 15 ; Guryev 2017 : 49 ; Coveney 2011 : 122). Ces questions sont typiques dans le langage parlé, mais bien sûr, on peut en rencontrer aussi à l'écrit, dans des contextes qui imitent l'oral, par exemple dans les dialogues d'un roman ou dans une bande dessinée. Dans d'autres contextes écrits, cette structure est pratiquement absente (Riegel *et al.* 2004 : 392 ; Coveney 2011 : 123) ce qui peut être expliqué par l'absence de la prosodie, un des marqueurs de l'interrogation les plus importants des questions SV (Coveney 2011 : 123).

Quant à l'aspect socio-stylistique, selon Coveney (2011 : 124) la valeur sociolinguistique des questions SV est moindre que celle des questions par l'inversion ou avec « est-ce que ». Il associe les questions totales SV et les questions partielles SVQ (mot interrogatif *in situ*) au langage oral familier mais non stigmatisé. Les questions partielles QSV (mot interrogatif antéposé) sont catégorisées sous le langage familier ou populaire. (Coveney 2011 : 124)

2.1.2 Question avec « est-ce que »

Dans le cas des questions fermées, ces questions commencent par l'expression « est-ce-que » qui est suivie par l'ordre des mots SV (1). Dans les questions ouvertes, un mot interrogatif est ajouté au début de la phrase (2). L'intonation montante est facultative grâce à l'ajout de la particule « est-ce que » (Rémi-Giraud 1991 : 51).

- 1) **Est-ce que** tu viens avec nous ?
- 2) Quand **est-ce qu'**il vient ?

Au premier regard, l'expression « est-ce que » semble être constituée de plusieurs morphèmes : « est », « ce » et « que ». Cependant, les linguistes ont différentes théories sur sa structure. Originellement, « est-ce que » était vue comme une inversion de « c'est que » (Riegel *et al.* 2004 : 393 ; Guryev 2017 : 39) mais plusieurs auteurs, comme Marchello-Nizia (1999 : 64) et Jones (1996 : 473–474), la considèrent aujourd'hui comme une expression figée, autrement dit comme un morphème grammaticalisé ou inanalysable. D'après Jones, le figement peut être démontré par la comparaison de « est-ce que » et « c'est que » :

premièrement, l'interrogation porte sur le verbe introduit par « que » et non pas sur « est-ce ». Deuxièmement, l'emploi de « est-ce que » peut être cumulé avec « c'est que », tandis que « ce que » répétée deux fois nous donne une phrase agrammaticale. Troisièmement, « c'est que » peut varier en temps mais « est-ce que » peut être utilisé seulement au présent.

Quatrièmement, en général, « est-ce que » ne peut pas être modifié par des adverbes comme « donc » ou « peut-être » entre « est-ce » et « que ». (Jones 1996 : 473–474)

Cependant, il est possible de trouver des phrases dans lesquelles « est-ce que » est utilisé comme une structure défigée et pour cela, quelques linguistes pensent qu'il existe deux variantes de la structure : une qui est figée et inanalysable et l'autre qui est l'inversion de « c'est que » (Guryev 2017 : 42–44). De plus, Jones (1996 : 474) argumente que le changement de « que » à « qui » dans la construction « qui est-ce qui » montre que le « que » fonctionne comme un élément indépendant.

Comme nous l'avons montré, dans les questions partielles, le morphème « est-ce que » peut être combiné avec d'autres morphèmes dépendant de l'élément sur lequel l'interrogation porte. Ces combinaisons forment des structures fréquemment utilisées comme « qu'est-ce que » (dans le cas d'un complément d'objet inanimé), « qu'est-ce qui » (sujet inanimé), « qui est-ce que » (complément d'objet animé) ou « qui est-ce qui » (sujet animé). Il semble que ces formes combinées sont plus fréquentes que la structure « est-ce que » telle quelle : par exemple, dans son analyse de l'interrogative en français parlé, Druetta (2000, cité par Druetta 2002 : 71) a trouvé que « est-ce que » se manifestait dans 72,6 % des cas sous la forme « qu'est-ce que » et dans 21,2 % des cas sous la forme « qu'est-ce qui ». De plus, dans 3 % des cas, « est-ce que » était précédé du mot interrogatif « où », dans 1,5 % des cas par « quand » et seulement dans 1,5 % des cas la structure se manifestait seule.

En ce qui concerne l'utilisation des questions avec « est-ce que » Druetta (2000, cité par Druetta 2002 : 71) explique que seulement 20 % des questions partielles dans le corpus du français parlé analysé étaient des questions « est-ce que ». Toutefois, selon Guryev, « est-ce que » remplace de plus en plus souvent l'utilisation de l'inversion, parce qu'il permet de substituer l'inversion dans les contextes où celle-ci est en train de devenir agrammaticale, par exemple dans le cas du sujet « je ». Cependant, il suggère que l'alternance régulière entre les emplois des questions par « est-ce que » et des questions par inversion montre que ces formes sont interchangeable sémantico-pragmatiquement dans plusieurs contextes discursifs. (Guryev 2017 : 47)

Quant aux facteurs socio-stylistiques, l'utilisation des questions avec « est-ce que » était autrefois considérée comme vulgaire et appartenant à la langue familière (Riegel *et al.*

2004 : 393). Aujourd'hui, sa valeur est considérée comme neutre (Coveney 2011 : 121 ; Guryev 2017 : 45). Cependant, Coveney écrit que les grammairiens ont souvent remarqué que les interrogatives en « est-ce que » peuvent être employées aussi pour exprimer la politesse (2011 : 141).

2.1.3 Question avec inversion S-V

Dans les questions par inversion, l'ordre des mots normal sujet-verbe (S-V) est inversé. Traditionnellement, cette inversion peut être divisée en *inversion simple* et *inversion complexe* (Riegel *et al.* 2004 : 393). Aujourd'hui, les grammairiens favorisent une analyse plus détaillée qui divise l'inversion en *inversion du sujet clitique*, qui comprend une forme simple (1.a) et une forme complexe (1.b), et en *inversion d'un sujet GN* (2) (Coveney 2011 : 114). La dernière possibilité est aussi appelée *l'inversion stylistique* (Jones 1996 : 465).

1.a) Est-elle arrivée ?

1.b) Marie est-elle arrivée ?

2) Quand est arrivée la fille ?

Dans la variante simple de l'inversion du sujet clitique (1.a), le sujet de la phrase (qui doit obligatoirement être un pronom clitique) est déplacé de sa place normale devant le verbe et mis après le verbe ou l'auxiliaire. Le verbe et le pronom sont reliés par un trait d'union et un *t* de liaison est ajouté si nécessaire. (Jones 1996 : 464)

Dans la variante complexe (1.b), le sujet de la phrase n'est pas un pronom clitique mais un autre groupe nominal. Ainsi, un pronom clitique correspondant au sujet est ajouté après le verbe ou l'auxiliaire. (Jones 1996 : 465) Un *t* de liaison est aussi ajouté si nécessaire.

La structure de l'inversion stylistique (2) est un peu différente. Premièrement, le sujet n'est pas un pronom clitique mais un groupe nominal et deuxièmement, en cas de temps composés, le sujet est placé après le participe et non après l'auxiliaire.

L'inversion du sujet clitique et l'inversion stylistique sont réservées à différents contextes : l'utilisation de l'inversion du sujet clitique est acceptée dans les questions totales et partielles tandis que l'inversion stylistique peut être utilisée seulement dans les questions partielles (Jones 1996 : 472). De plus, il y a quelques règles qui affectent le choix du type de l'inversion : par exemple, pour éviter la confusion dans l'identification du sujet, l'inversion

stylistique est interdite si la phrase contient un complément d'objet direct et si ce complément d'objet n'est pas un mot d'interrogation comme, par exemple, *quel* (Jones 1996 : 477).

En ce qui concerne l'utilisation des questions par inversion en général, l'inversion du sujet est surtout réservée à l'écrit, en particulier littéraire (Riegel *et al.* 2004 : 392). À l'oral, l'inversion du sujet clitique semble être plus utilisée à la radio que dans les autres contextes. Selon Coveney, cette tendance des journalistes à la radio à utiliser des formes qui se manifestent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral s'explique par le fait que les corpus radio analysées contenaient souvent de *l'écrit oralisé*, autrement dit du texte lu. (2011 : 126–127) Dans la conversation, l'inversion est favorisée par un style formel et soutenu (Elsig 2009 : 22). Selon Elsig, cette variante est en train de disparaître du vernaculaire et l'inversion complexe n'y existe pratiquement plus (2009 : 18). Coveney, de son côté, écrit que c'est surtout l'inversion clitique qui est massivement évitée par les locuteurs contemporains dans les contextes où elle est possible et que l'inversion stylistique est encore employée la plupart du temps lorsqu'elle est possible (2011 : 127).

Dans quelques contextes, l'inversion est même devenue presque agrammaticale : par exemple, avec un pronom sujet de la première personne, l'inversion est réservée pour un nombre limité de verbes, comme *suis*, *ai*, *dois*, *fais*, *sais* et *puis* (Coveney 2011 : 129). Elsig propose que ce phénomène indique la perte de productivité de l'inversion (Elsig 2009 : 19) ce qui fait que l'inversion est de moins en moins utilisée. Cependant, on peut toujours trouver des expressions figées utilisées à l'oral, comme « *Quel heure est-il ?* » ou « *Quel temps fait-il ?* », qui contiennent l'inversion du sujet clitique (Coveney 2009 : 124).

2.2 Enseignement du FLE

Dans ce chapitre, nous allons discuter de quelques aspects liés à l'enseignement de langues étrangères en nous concentrant sur l'enseignement de la grammaire et l'enseignement du FLE en Finlande. Nous allons expliquer ce que dit le programme d'enseignement des lycées en Finlande sur l'enseignement des langues étrangères et surtout de la langue B3.

2.2.1. Enseignement de grammaire

Au cours de l'histoire, les méthodes utilisées dans l'enseignement des langues étrangères ont été variées. Elles ont été influencées par différents courants de la psychologie, comme le comportementisme ou le cognitivisme, et leur théorie d'apprentissage. Les méthodes utilisées sont

nombreuses mais les tendances d'enseignement les plus connues sont peut-être *la méthode traditionnelle* basée sur la grammaire et *l'approche communicative* qui est préférée aujourd'hui. (Järvinen 2014 : 91) La méthodologie traditionnelle a été favorisée pendant la première moitié du XX^e siècle, jusqu'à la naissance de l'approche communicative dans les années 70. Quand la méthode traditionnelle se concentrait sur la maîtrise des structures grammaticales, l'approche communicative considère la communication comme l'aspect le plus important : le but est d'apprendre à l'étudiant à communiquer en langue étrangère à l'aide de quatre éléments-clés qui sont la composante linguistique (les structures grammaticales, phonologiques et le vocabulaire), la composante sociolinguistique (la capacité d'utiliser les formes langagières appropriées en fonction des situations de communication), la composante discursive (la cohésion et la cohérence des discours), et la compétence stratégique (les stratégies de compensation) (Cuq & Gruca 2002 : 233–250 ; Järvinen 2014 : 102). Ainsi, la communication est l'élément central et l'enseignement de la grammaire est souvent intégré dans les exercices et les tâches communicatives.

La grammaire enseignée dans la classe de langue étrangère est souvent appelée *la grammaire pédagogique*. Elle se base sur la grammaire descriptive mais elle est toujours normative car elle inclut des règles que l'apprenant doit apprendre et suivre. Ces règles sont simples et contiennent souvent des généralisations pour que le phénomène traité soit facilement compréhensible pour l'apprenant. De plus, les termes utilisés peuvent différer du métalangage utilisé par linguistes. Les règles sont accompagnées de plusieurs exemples et d'exercices. (Sundman 2014 : 116)

On peut aborder l'enseignement de la grammaire pédagogique de plusieurs façons différentes. Dans *l'enseignement explicite* de la grammaire, l'enseignant, ou le manuel, donne des règles grammaticales à l'étudiant qui ensuite s'entraîne à la formation et à l'utilisation des structures traitées, tandis que, dans *l'apprentissage implicite*, les structures sont apprises à l'aide du matériel en langue cible consommé par l'apprenant. L'enseignement implicite est souvent motivé par la naturalité du processus d'apprentissage. (Sundman 2014 : 116–117). Krashen est un des linguistes qui adhèrent à cette idée. Selon sa théorie appelée *input hypothesis* l'acquisition naturelle des structures grammaticales résulte à un niveau de langue plus élevé que l'enseignement explicite. Ainsi, les élèves devraient être soumis au matériel textuel authentique qui est compréhensible mais qui contient quelques éléments que les apprenants n'ont pas encore acquis. (Krashen 1982 : 21). Cependant, quelques linguistes soutiennent que l'acquisition d'une langue sans enseignement se fait le mieux avant la fin de la période critique vers la puberté, à cause des changements dans les structures cérébrales

(Singleton 2003 : 2). Un autre argument contre l'enseignement purement implicite est le *noticing hypothesis* de Richard Schmidt (2010 : 721) selon lequel l'apprenant ne peut pas acquérir des structures du langage avant que ces formes soient registrées par lui d'une manière consciente. Ainsi, avant d'introduire une structure dans un texte, on devrait donner au moins quelques informations sur la forme en question pour que l'étudiant puisse distinguer la structure dans le texte et ensuite apprendre à l'utiliser.

Quand l'enseignement se fait d'une manière explicite, il peut être réalisé de façon *inductive* ou *déductive*. L'enseignement inductif part de règles vers leur application et l'enseignement déductif fait le contraire : l'étudiant formule les règles lui-même sur la base des exemples. Pour que la méthode déductive soit efficace, les capacités cognitives des apprenants doivent être suffisamment développées, et ainsi, cette méthode peut être utilisée à partir de la puberté. (Järvinen 2014 : 97).

Nous pouvons conclure qu'il existe plusieurs façons d'enseigner une langue étrangère et sa grammaire. En Finlande, le professeur a le droit de choisir les méthodes et les matériaux utilisés en classe. Cependant, l'enseignant doit respecter le contenu du programme d'enseignement national, créé par l'agence nationale de l'éducation et dans lequel sont précisés les objectifs de l'enseignement, le nombre de cours par programme et le contenu de chaque cours. Nous allons présenter ce document plus en détail dans le chapitre suivant.

2.2.2. Programme d'enseignement des lycées en Finlande : Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015

Le document national sur lequel l'enseignement au lycée se base en Finlande s'appelle *Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS)*. LOPS contient des chapitres sur l'enseignement en général, par exemple sur les objectifs, les méthodes et l'évaluation, mais aussi sur toutes les matières enseignées au lycée. Ce document est révisé régulièrement et la version la plus récente sera mise en pratique par les lycées à l'automne 2021. Cependant, les manuels analysés dans ce travail sont rédigés sous LOPS 2015. Ainsi, nous nous concentrerons sur ce que dit LOPS 2015 sur l'enseignement des langues étrangères du programme B3 (langue optionnelle commencée au lycée) qui correspond aux manuels que nous analyserons.

Selon LOPS 2015, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères sont d'encourager l'étudiant à utiliser des langues étrangères dans ses études, au travail et pendant son temps libre et de renforcer les connaissances langagières, les stratégies d'apprentissage et les capacités d'auto-évaluation et de planification de l'étudiant. L'enseignement vise à

montrer à l'étudiant l'importance de connaître plusieurs langues et les possibilités que ces capacités langagières ouvrent. Dans l'enseignement, l'attention est mise sur les textes oraux et écrits. (Opetushallitus 2015 : 107).

En ce qui concerne les capacités langagières, l'objectif du programme B3 est de donner à l'étudiant le niveau A2.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* (Opetushallitus 2015 : 108). Selon l'échelle globale de CERC, le niveau A2 suit le niveau le moins avancé A1. Ces deux niveaux correspondent à un *utilisateur élémentaire* qui est défini de la manière suivante :

[Utilisateur élémentaire] peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (CECR)

L'étudiant obtient ce niveau de langue pendant les huit cours du programme B3 dont l'essentiel est de développer les capacités nécessaires dans la communication de la vie quotidienne. (Opetushallitus 2015 : 115, 117) Les premiers cours du parcours se concentrent surtout sur la communication orale, mais le rôle de la langue écrite grandit progressivement. Dans ce qui suit, nous allons brièvement expliquer le contenu de chaque cours en nous concentrant surtout sur les aspects liés à l'enseignement des structures grammaticales.

Le but du tout premier cours, *Tutustutaan toisiimme ja uuteen kieleen*, est de familiariser l'étudiant avec la langue en question et de s'entraîner à la communication dans des situations de la vie quotidienne. L'étudiant s'entraîne aussi à l'utilisation des stratégies de communication et des expressions de la politesse. Le deuxième cours, *Matkalla maailmassa*, se concentre sur les capacités nécessaires dans les rencontres sociales liées aux voyages et aux tâches de la vie quotidienne. Plus de stratégies de compensation et de communication sont apprises. Le but du cours trois, *Elämän tärkeitä asioita* est de s'entraîner dans ses capacités communicatives en utilisant différents moyens de communication. Pendant le cours quatre, *Monenlaista elämää*, l'attention est mise sur les différences dans les codes sociaux qui se manifestent dans la communication. La communication écrite est aussi un peu pratiquée. Le cours cinq, *Hyvinvointi ja huolenpito*, est un cours pendant lequel l'étudiant s'entraîne à la conversation dans des situations de communication variées aussi en tant qu'auditeur actif. De

plus, l'étudiant apprend à négocier et à exprimer son opinion. Le cours suivant, *Kulttuuri ja mediat*, souligne l'importance de la littératie médiatique, tandis que dans *Opiskelu, työ ja tulevaisuus* l'accent est mis sur la capacité de communiquer d'une façon culturellement appropriée. Le dernier cours, *Yhteinen maapallomme*, continue avec des exercices de conversation et la révision des compétences langagières si nécessaire. (Opetushallitus 2015 : 116–118)

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 2.1, le choix de la phrase interrogative dépend du style du texte et du niveau de formalité de la situation communicative. Il est ainsi fortement lié à plusieurs phénomènes mentionnés dans LOPS 2015, par exemple, à la politesse, aux différences entre les codes sociaux et aux différences entre la communication écrite et orale. Ainsi, nous supposons que l'impact du contexte sur le choix de la forme interrogative est discuté dans les manuels que nous examinerons.

3. Méthodologie

3.1 Questions de recherche et hypothèses

L'objectif de cette étude est de comparer l'enseignement de l'interrogation directe dans les manuels de la série *J'aime* et de la série *Escalier*. Nous essaierons de trouver la réponse aux questions suivantes : 1. Quelles sont les structures interrogatives directes introduites dans les manuels ? 2. Quand et dans quel ordre sont-elles enseignées ? 3. Quelles informations les manuels donnent-ils sur leur formation et leur utilisation ? 4. Comment sont-elles enseignées ? et 5. Y a-t-il des différences entre les séries en ce qui concerne l'enseignement de ces structures ?

Sur la base des objectifs et des contenus des cours présentés dans LOPS 2015, nous assumons que les variantes qui sont fréquemment utilisées à l'oral (la question SV et la question avec « est-ce que »), sont traitées en premier et plus en détail que les autres variantes. En outre, nous pensons que pour atteindre les objectifs, l'utilisation des variantes interrogatives enseignées selon le contexte doit être expliquée en détail et à l'aide d'exemples.

3.2 Corpus

Notre corpus consiste en deux séries de manuels de FLE, *J'aime* et *Escalier*, qui sont, aujourd'hui, largement utilisées aux lycées en Finlande. Le nombre des manuels de FLE finlandais est petit et ces deux séries, publiés par les plus grandes maisons d'édition de Finlande, sont les manuels les plus utilisés. Ainsi, même si notre corpus reste petit, nous le considérons représentatif de ce qui existe en Finlande, dans l'enseignement du FLE.

Une des séries, *J'aime* est publiée par *Kustannusosakeyhtiö Otava* et l'autre, *Escalier*, par *Sanoma Pro*. Les manuels que nous examinerons conviennent à LOPS 2015 et au programme B3 (langue facultative dont l'enseignement commence au lycée), mais peuvent être adaptés pour le programme B2 (langue facultative dont l'enseignement commence au collège). Les séries contiennent quatre manuels et chaque manuel correspond à deux cours de FLE.

Les manuels existent en version papier et en ligne. Le matériel numérique contient aussi quelques activités en plus, mais nous allons nous concentrer seulement sur les livres qui doivent, en principe, donner toutes les informations nécessaires pour l'apprentissage des phénomènes grammaticaux traités.

3.3 Méthode

Comme notre objectif est d'analyser le contenu des passages qui donnent des informations sur les phrases interrogatives directes dans les séries *J'aime* et *Escalier*, la méthode que nous avons choisie pour cette étude est l'analyse comparative.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous allons tout d'abord chercher et compter tous les passages qui sont liés à l'enseignement de l'interrogation directe. Ensuite, nous allons catégoriser ces passages selon le type de question qu'ils traitent. Les catégories que nous allons utiliser sont 1) les questions SV, 2) les questions avec « est-ce que » et 3) les questions avec inversion S-V. Si plusieurs variantes sont traitées dans le même passage, nous inclurons le passage dans plusieurs catégories. Cette catégorisation nous permet de comparer le nombre de passages destinés à chaque type de question par série et par manuel et l'ordre dans lequel ils sont enseignés. La liste complète des passages inclus dans ce travail se trouve dans les annexes.

Pour la partie qualitative de notre étude, nous comparerons le contenu des passages de *J'aime* à celui des passages d'*Escalier*. De plus, nous comparerons les informations données dans les manuels aux informations présentées dans le chapitre 2.1. Nous allons aussi examiner la manière dont les informations sont présentées aux élèves en nous servant des théories d'enseignement présentées dans le chapitre 2.2.1.

4. Analyse

4.1 Enseignement de l'interrogation directe

Pour commencer notre analyse, nous avons cherché tous les passages qui contiennent des informations sur la formation ou l'utilisation des questions directes dans les manuels *J'aime* et *Escalier*. Nous avons inclus les passages qui sont :

1. Des descriptions grammaticales qui donnent des informations sur les questions directes.
2. Des révisions de la grammaire à la fin du livre.
3. Des passages associés à l'enseignement de la prononciation ou à l'enseignement d'une autre structure grammaticale.
4. Des remarques associées aux exercices ou aux textes.
5. Des premières traductions de la structure « qu'est-ce que » si la structure n'est pas présentée pour la première fois dans un passage traitant les questions.

Ensuite, car la plupart de ces passages donnent des informations sur plusieurs types de questions, nous avons compté tous les passages et ensuite les nombres et les pourcentages des passages qui traitent les questions SV, les questions avec « est-ce que » et les questions avec inversion. Les chiffres sont présentés ci-dessous dans la figure 3, tandis que la liste exhaustive des passages inclus se trouve dans les annexes.

		au total	question SV	question avec « est-ce que »	question avec inversion S-V
<i>J'aime</i>	nombre des passages	15	11	12	8
	proportion des passages	100 %	73,33 %	80 %	53,55 %
<i>Escalier</i>	nombre des passages	7	6	5	3
	proportion des passages	100 %	85,71 %	71,43 %	42,86 %

Figure 3. Les nombres et les pourcentages des passages analysées par série

Ces résultats montrent qu'il y a une différence entre les séries : nous avons trouvé au total 15 passages dans la série *J'aime* et 7 dans *Escalier*. Une des raisons pour laquelle le nombre de passages dans *Escalier* est moindre est le fait que seuls les manuels 3 et 4 contiennent une mini-grammaire à la fin du livre quand chaque manuel de *J'aime* en contient une. En outre, les manuels *J'aime* contiennent plusieurs passages qui traitent l'intonation de différents types des phrases, y compris les questions.

Grâce aux pourcentages présentés dans la figure 3, nous pouvons aussi conclure que *J'aime* met le plus d'attention sur les questions avec « est-ce que » : 80 % des passages contiennent des remarques sur ce type de question (vs. 71, 43 % dans *Escalier*). Dans *Escalier*, la question traitée le plus souvent est la question SV qui est présente dans 85,71 % des passages de cette série (vs. 73,33 % dans *J'aime*). Dans les deux séries, les questions les moins traitées sont les questions avec inversion S-V avec 53,55 % de passages dans *J'aime* et 42,86 % dans *Escalier*. Nous allons analyser le contenu de ces passages plus en détail dans les chapitres qui suivent.

Malgré les différences dans les nombres et les proportions des passages, les séries traitent les structures interrogatives presque dans le même ordre. Cet ordre est illustré dans la figure 4 ci-dessous qui montre les manuels et chapitres dans lesquels se trouvent les premières règles grammaticales sur la formation de différents types de questions. Il faut noter ici que tous les passages présentés dans la figure 4 sont des parties « grammaire », et ainsi des passages dans lesquels on fait référence à ces questions, mais dans lesquels leur formation n'est pas expliquée en détail, peuvent se manifester déjà avant ces chapitres.

	<i>J'aime</i>	<i>Escalier</i>
question S-V fermée	J1, chap. 1	E1, chap. 2
question S-V ouvert	J1, chap. 4	E1, chap. 5
question avec « est-ce que » fermée	J1, chap. 4	E1, chap. 5
question avec « est-ce que » ouvert	J1, chap. 4	E1, chap. 5
question avec inversion S-V fermée	J2, chap. 2	E1, chap. 15
question avec inversion S-V ouvert	J2, chap. 2	E1, chap. 15

Figure 4. Les premières parties « grammaire » sur les différents types de questions

Ainsi, nous avons trouvé que les deux séries commencent l'enseignement de l'interrogation directe par les questions SV fermées, suivies par les questions avec « est-ce que » fermées et ouvertes et par les questions SV ouvertes et finalement par les questions avec l'inversion S-V. Cependant, nous avons trouvé quelques différences en ce qui concerne le rythme selon lequel les questions sont enseignées. Premièrement, *J'aime* donne la traduction de la structure « qu'est-ce que » avant que la formation des questions avec « est-ce que » soit enseignée. Autrement dit, la structure est intégrée dans le texte et utilisée dans les exercices avant que son noyau « est-ce que » soit présenté. Dans *Escalier*, « qu'est-ce que » est intégré dans les exemples associés à l'enseignement des questions avec « est-ce que ».

L'autre différence concerne les questions avec inversion S-V. Les séries enseignent la formation de ces questions pendant différents cours : *Escalier* introduit les questions avec inversion à la fin du deuxième cours *Monenlaista elämää*, tandis que *J'aime* le fait au début du troisième cours *Hyvinvointi ja huolenpito*.

Dans les chapitres qui suivent, nous allons nous concentrer plus en détail sur l'enseignement des trois types de questions que nous avons présentées. Nous allons suivre l'ordre dans lequel ces questions sont enseignées dans les manuels analysés. Ainsi, nous commencerons par analyser l'enseignement des questions SV. Ensuite, nous traitons les questions avec « est-ce que » et pour finir les questions avec inversion S-V.

4.2 Question SV

Dans les manuels analysés, l'enseignement de phrases interrogatives commence par les questions SV et c'est aussi la première catégorie que nous analysons. Nous avons trouvé onze passages associés à ce type dans *J'aime* et six dans *Escalier*. Dans *J'aime*, trois de ces passages sont des parties de l'enseignement de la grammaire qui traitent les questions SV (le deuxième contient aussi des informations sur les questions avec « est-ce que » et le troisième aussi sur les questions avec « est-ce que » et avec l'inversion S-V) et un est une partie « grammaire » qui se concentre sur les mots interrogatifs. Quatre des passages sont des révisions de grammaire à la fin du livre et trois sont de remarques associées aux exercices. Dans *Escalier*, trois passages sont de parties de la « grammaire » (dont une est consacrée seulement aux questions SV), un passage est une révision à la fin du livre et deux sont de remarques qui se situent dans d'autres contextes.

Comme l'enseignement explicite de ces questions commence déjà dans les premiers chapitres, les premières questions SV dans les textes et les enregistrements se manifestent

aussi dans ces chapitres. Ainsi, nous pouvons conclure que les personnes qui ont rédigé les manuels, considèrent la question SV comme une structure importante à apprendre très tôt dans les études. Cela est logique si on considère la fréquence de ces questions surtout dans le langage parlé. De plus, la formation est facile à apprendre, étant donné que l'ordre des mots est le même que dans les phrases déclaratives. (Voir chapitre 2.1.1).

Cependant, les noms utilisés dans les manuels ne font pas référence à l'ordre des mots : aucune des séries examinées n'appelle cette question « question SV ». Les noms sont donnés en finnois et celui utilisé dans *J'aime* est « puhekielen kysymys » (question du langage parlé) tandis qu'*Escalier* l'appelle « intonaatiokysymys » (question avec intonation). Si nous considérons les manières différentes d'appeler cette question, nous pouvons conclure que, dans *J'aime*, on veut souligner le contexte de l'utilisation de ces questions, tandis que, dans *Escalier*, on veut insister sur leur formation à l'aide de la prosodie.

Pourtant, les deux séries prennent comme point de départ la phrase déclarative et la compare à la phrase interrogative SV. Les règles sur la formation sont déduites par les élèves à l'aide des exercices.

Dans *J'aime 1* (21) les élèves se familiarisent avec les questions SV en écoutant des phrases déclaratives et interrogatives et en essayant de trouver la différence entre ces phrases. Ainsi, l'attention est mise sur la prosodie. L'exercice est suivi par une règle qui explique qu'une phrase déclarative prononcée avec une intonation montante à la fin devient une phrase interrogative et que la seule différence à l'écrit est la présence d'un point d'interrogation :

Puhekielessä kysymys voidaan tehdä sanomalla väitelause kysyvästi eli nostamalla äänenkorkeutta lauseen lopussa. Kirjoituksessa ainoana erona on kysymysmerkki.
(J1 : 21).

Le premier passage sur les questions SV dans *Escalier 1* n'est pas une partie de la grammaire mais une remarque sur l'importance d'apprendre à vouvoyer (J1 :19). Elle contient quelques exemples de questions utilisées dans les situations familières et leur variantes utilisées dans le vouvoiement. Ces questions sont à apprendre par cœur, car le passage ne contient pas d'informations sur la structure de ces phrases. En effet, ici il s'agit plutôt d'exemples sur l'utilisation de questions SV, nous allons y revenir plus tard. Ainsi, le premier passage qui se concentre sur la formation de ces questions se trouve à la page 43 et est associé au titre « Prononciation » : comme dans *J'aime*, l'élève entend des phrases déclaratives et interrogatives et répond aux questions qui mettent l'accent sur l'intonation :

Millaisissa lauseissa intonaatio nousee? Millaisissa lauseissa se laskee? (E1 : 43).

La règle de formation « Nouseva intonaatio osoittaa lauseen kysymykseksi » (E1 : 91) (L'intonation montante indique qu'il s'agit d'une question (Notre traduction)) et le terme « intonaatiokysymys » ne sont donnés que dans le passage suivant dans lequel sont comparées les questions SV et « est-ce que » et les questions fermées et ouvertes. De plus, le métalangage est simplifié : la question fermée est appelée « kysymyslause ilman kysymyssanaa », en français tout simplement « une phrase interrogative sans mot d'interrogation » et la question ouverte « kysymyslause, jossa on kysymyssana », soit en français « une phrase interrogative qui contient un mot interrogatif ». Selon la règle et les exemples de ce passage, la place du mot interrogatif est à la fin de la question, ce que nous appelons la place *in situ*. (Voir chapitre 2.1.1).

De la même façon, *J'aime* compare les questions SV et « est-ce que » et les questions fermées et ouvertes dans un passage sur l'enseignement de la grammaire (J1 :100). Comme dans *Escalier*, on dit que les mots d'interrogation se situent à la fin de la phrase, mais ce qui est intéressant est le fait que *J'aime* donne un exemple du mot d'interrogation antéposée plus tard, dans un passage associé à un exercice de compréhension du texte :

« *Comment (est-ce que) vous trouvez ce t-shirt ?*

Puhuttaessa *est-ce que* jätetään usein kysymyksestä pois. (J1, 132).

Même si ces phrases décrivent l'omission fréquente de « est-ce que » dans les phrases interrogatives, le manuel décrit en fait la formation de questions SV dans lesquelles le mot interrogatif est antéposé. *Escalier* ne contient pas de mentions sur l'antéposition. Cependant, il faut mentionner que les textes et exercices d'*Escalier* contiennent aussi quelques questions SV avec antéposition, surtout avec les mots *comment*, *où* et *pourquoi*.

J'aime met aussi l'accent sur la place du mot interrogatif « quel » associé à un nom et qui se trouve parfois au début de la phrase (J1 : 180). On explique qu'avec le verbe « être », le nom auquel ce mot interrogatif renvoie ne le suit pas toujours immédiatement. Quelques questions sont données comme exemples pour illustrer le placement de cette structure dans les questions SV contenant le verbe « être ».

Il fait quel temps ?

Quels vêtements est-ce qu'on prend ?

Il est quelle heure ?

Quelles villes est-ce que tu veux visiter ?

Quelle est votre adresse ?

Quel est votre numéro de téléphone ? (J1 : 180).

Dans *Escalier*, cela n'est mentionné que dans la mini-grammaire à la fin du quatrième manuel (E4 : 216).

Les sept autres passages de *J'aime* n'offrent pas de nouvelles informations ni sur la formation ni sur l'utilisation de questions SV. Un passage se concentre plutôt sur l'enseignement des questions avec inversion (J2 : 48) : les questions SV et « est-ce que » sont incluses comme exemples pour permettre la comparaison entre les trois formes d'interrogation. Ensuite, il y a deux remarques associées aux exercices (J2 : 112 ; J3 : 104). Elles se concentrent sur la prosodie de différents types de phrases et soulignent le fait que dans les questions, l'intonation monte à la fin. Les quatre passages qui restent se trouvent dans les mini-grammaires à la fin des manuels. Ces révisions sont courtes et ne contiennent que les noms de questions traitées et quelques exemples qui sont aussi traduits en finnois dans les deux premiers manuels.

Escalier donne plus d'informations sur les contextes d'utilisation des questions SV que *J'aime*. Dans la partie « grammaire » sur l'inversion S-V, les valeurs des questions SV et « est-ce que » sont comparées à celles des questions par inversion :

Käänteinen kysymys on kohtelias ja virallisempi kuin **est-ce que** -kysymys tai suoralla sanajärjestyksellä muodostettu kysymys, joita käytetään puhekielessä. (E1, 250).

En français, cela veut dire que la question avec inversion est polie et plus formelle que la question avec « est-ce que » ou la question formée avec un ordre de mots SV, qui sont utilisées dans le langage parlé. Cette idée est reformulée dans *Escalier 2* :

Puhekielessä käytetään yleensä intonaatiokysymystä tai est-ce que -kysymystä. Käänteistä kysymystä käytetään huolitellussa kielessä ja joissakin puhekieleen vakiintuneissa ilmaisuissa, kuten Quelle heure est-il? (E2 : 62).
(Dans le langage parlé, on utilise souvent la question avec l'intonation ou la question avec « est-ce que ». La question avec inversion est utilisée dans langage soutenu et dans quelques expressions du langage parlé, comme « Quelle heure est-il ? » (Notre traduction))

Cela est répété dans la mini-grammaire à la fin du quatrième livre.

Ainsi, quand *J'aime* souligne seulement le fait que la question SV est utilisée dans le langage parlé, *Escalier* la compare avec la question avec « est-ce que » et ajoute que celles-ci sont moins polies et moins formelles que la question avec inversion. Cependant, il est intéressant que, dans *Escalier*, le passage dans lequel l'accent est mis sur les questions SV pour la première fois souligne l'importance d'être poli et de vouvoyer : normalement, le

vouvoient être associé aux questions par inversion, mais dans ce passage, tous les exemples sont des questions SV :

Tu t'appelles comment ?	Vous vous appelez comment ?
Tu habites où ?	Vous habitez où ?
Tu parles anglais ?	Vous parlez anglais ?
(J1 :19)	

Cela crée une contradiction entre ces exemples et les règles d'utilisation données plus tard. Le choix d'y inclure seulement des phrases SV peut être motivé par la simplification de la grammaire pour le niveau débutant : le passage se situe dans le premier chapitre du premier manuel. Les auteurs ont peut-être voulu souligner l'importance d'être poli sans exposer l'élève à trop des structures au début de ses études, ce qui est logique car un des buts du premier cours du lycée *Tutustutaan toisiimme ja uuteen kieleen* (voir chapitre 2.2.2) est de s'entraîner à utiliser des expressions de la politesse.

Pour conclure ce chapitre sur l'enseignement des questions SV, nous constatons que les informations données dans les manuels traités correspondent à celles présentées dans la partie théorique de ce travail. Cela dit, les règles données sont assez brèves et simplifiées. Les règles sur la formation sont déduites par les élèves tandis que les règles sur l'utilisation sont données d'une manière inductive. En ce qui concerne la formation de la question SV, les deux séries insistent sur l'intonation, ce qui est souvent le cas avec les manuels de FLE, comme l'ont expliqué Delais-Roussarie & Herment (2018 : 53–57 ; voir chapitre 2.1.1). Quant aux questions ouvertes, *J'aime* offre plus d'information qu'*Escalier*, car l'antéposition d'un mot interrogatif est aussi enseignée. Cependant, les contextes d'utilisation des questions SV sont enseignés d'une manière plus détaillée dans *Escalier*.

4.3 Question avec « est-ce que »

Les questions avec « est-ce que » sont enseignées après les questions avec SV. Dans les deux séries, « est-ce que » est traité dans la plupart des passages sur l'enseignement de l'interrogation directe. Nous avons trouvé que dans *J'aime* cinq passages sur sept (71,43 %) traitent les questions avec « est-ce que » tandis que dans *Escalier* 12 passages sur 15 (80 %) sont associés à ces questions.

Dans *J'aime*, deux passages sont des parties sur l'enseignement de la grammaire traitant les questions directes. De plus, nous avons inclus une partie « grammaire » qui se

concentre sur les mots interrogatifs. Quatre passages sont des révisions de grammaire à la fin du livre et quatre sont des remarques associées aux exercices. Nous avons aussi inclus dans notre étude le passage qui est la première traduction de « qu'est-ce que » dans le vocabulaire, car cela est donné avant d'enseigner la structure des questions avec « est-ce que » et est ainsi la première information explicite donnée sur cette structure.

Dans *Escalier*, trois passages sont de parties « grammaire » dédiées à l'interrogation directe et un est une révision de la grammaire à la fin du livre. Nous avons aussi inclus une partie « grammaire » consacrée à l'interrogation indirecte dans laquelle sont présentées quelques formes combinées de la structure « est-ce que ».

L'enseignement explicite de la formation des questions avec « est-ce que » commence dans le chapitre quatre de *J'aime 1* et dans le chapitre cinq d'*Escalier 1*. Avant cela, on peut trouver quelques questions de ce type dans le manuel *J'aime 1*. Dans ces phrases, « est-ce que » est combiné avec un mot interrogatif, la combinaison la plus fréquente étant « qu'est-ce que » dont la signification est expliquée dans le vocabulaire du chapitre 2 :

qu'est-ce que [kɛskə] mitä
(J1 : 55).

Le fait d'introduire « *est-ce que* » sous une forme combinée semble logique si nous considérons les résultats de l'étude de Druetta (2000, cité par Druetta 2002 : 71 ; voir chapitre 2.1.2) sur l'interrogation dans le langage parlé : il a trouvé que dans son corpus, la plupart du temps « est-ce que » se manifestait sous la forme « qu'est-ce que » (72,6 % des cas) et seule seulement dans 1,5 % des cas. Deuxièmement, nous considérons « est-ce que », comme un morphème grammaticalisé ou inanalysable (voir chapitre 2.1.2) et ainsi difficile soit impossible à traduire tel quel. « Qu'est-ce que », en revanche, se traduit facilement en finnois, et le fait de donner la traduction dans le vocabulaire permet à l'élève de faire la connexion entre « est-ce que » et l'interrogation.

Dans *Escalier*, les premières phrases qui contiennent « est-ce que » se trouvent dans le chapitre cinq (E1 : 91) et sont des exemples associés à l'enseignement des questions par « est-ce que ». C'est aussi dans cette partie que l'étudiant rencontre la forme « qu'est-ce que » pour la première fois.

En ce qui concerne l'enseignement de la formation des questions avec « est-ce que », les deux manuels soulignent qu'il existe plusieurs façons de formuler une question et ainsi, les questions SV et les questions avec « est-ce que » sont comparées dans ces passages. Dans *J'aime 1* (100), l'étudiant doit tout d'abord lire et écouter des phrases et ensuite trouver les

différences entre elles. Dans deux cas sur trois, la différence est l'ajout de la structure « est-ce que ». Une règle est donnée après l'exercice :

Kysymys voidaan muodostaa myös **est-ce que** [ɛskə] -rakenteella (vrt. englannin *do*-apuverbi kysymyksissä).

Sanajärjestys: **est-ce que + subjekti + verbi**
(J1 : 100)

La possibilité de formuler une question avec la structure « est-ce que » est comparée à l'utilisation de l'auxiliaire « do » dans les questions de la langue anglaise. L'ordre des mots dans ces questions est présenté à l'aide du métalangage : selon le manuel, « est-ce que » est suivi par le sujet qui est suivi par le verbe. L'élision du *e* finale est aussi mentionnée d'une manière simplifiée. Selon la règle donnée, l'élision se fait devant les voyelles et les lettres *h* et il n'y a aucune mention des *h aspiré* :

Vokaalilla tai h :lla alkavan sanan edellä *que* lyhenee muotoon *qu'*. (J1 : 100)

La place du mot interrogatif devant « est-ce que » est expliquée à l'aide d'une règle et d'un exemple illustré (Image 1) :

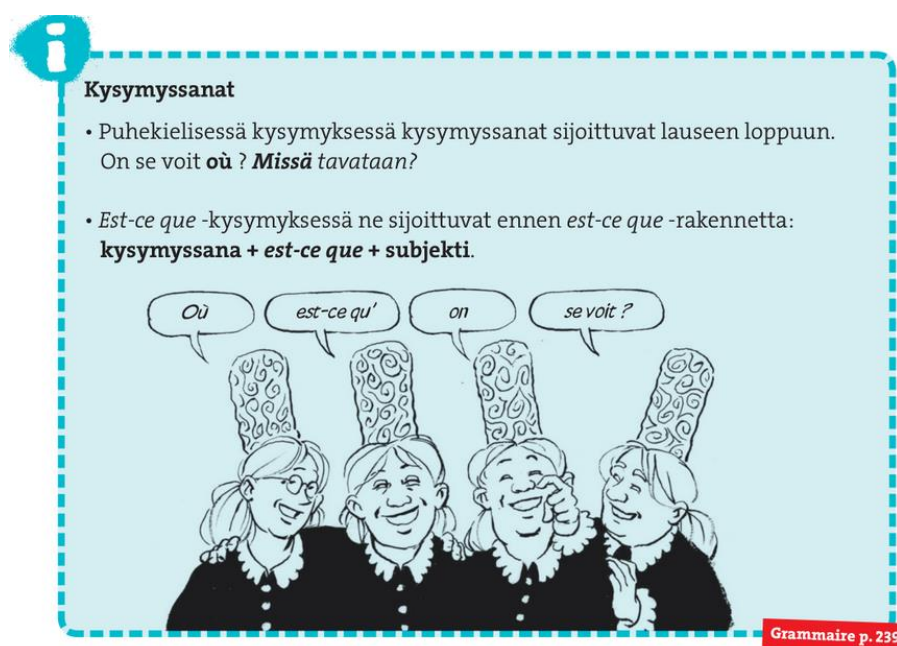


Image 1 : « Est-ce que » et l'ordre de mots dans *J'aime l.* (J1 : 100)

Le troisième passage lié aux questions avec « est-ce que » dans *J'aime*, se concentre aussi sur la structure de la phrase : il s'agit de la remarque suivante que nous avons déjà présentée dans le chapitre 4.2 consacré aux questions SV :

Comment (est-ce que) vous trouvez ce t-shirt ?
 Puhuttaessa est-ce que jätetään usein kysymyksestä pois.
 (J1 : 132)

Comme nous l'avons expliqué, à notre avis, après l'omission de la structure « est-ce que », la phrase devient plutôt une question SV avec antéposition du mot interrogatif (voir chapitre 2.1.1).

Le quatrième passage de *J'aime 1* continue avec l'ordre des mots : il se concentre sur le mot interrogatif « que » et sa place dans la phrase.

Kysymyssanaa *quel, quelle, quels, quelles* [kɛl] käytetään substantiivin yhteydessä. Se taipuu substantiivin suvun ja luvun mukaan. (J1 : 180)
 (Le mot d'interrogation *quel, quelle, quels, quelles* est utilisé avec un nom. Il se conjugue en genre et en nombre avec le nom. (Notre traduction))

Cette règle est illustrée par deux questions SV et deux questions par « est-ce que ». En plus, en bas de la page, il y a un dessin (Image 2) pour rappeler à l'élève l'ordre de mots des questions avec « est-ce que » ouvertes :

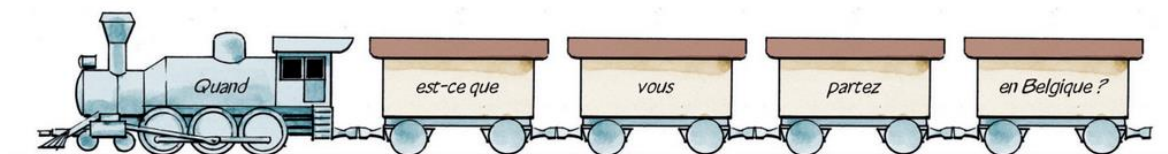


Image 2 : L'ordre des mots des questions avec « est-ce que » dans *J'aime 1*. (J1 : 180)

La formation des phrases interrogatives est brièvement révisée dans *J'aime 2*. « Est-ce que » est encore comparé à l'auxiliaire « do » de l'anglais car la phrase « Where do you live? » est ajoutée sous l'exemple français « Où est-ce que vous habitez ? » (J2 : 48). Aucune traduction n'est donnée en finnois.

Comme dans *J'aime 1*, dans *Escalier 1*, la formation des questions avec « est-ce que » est enseignée à l'aide d'une comparaison : l'étudiant doit lire et traduire quelques exemples des questions SV et « est-ce que » (E1 : 91). Le manuel donne les mêmes informations sur l'ordre de mots que *J'aime* mais les termes utilisés diffèrent de ceux utilisés dans *Escalier* : le mot « predikaatti » remplace le mot « verbi », et ainsi, l'ordre enseigné est « est-ce que » + *subjekti* + *predikaatti*, ou, dans le cas des questions ouvertes qui commencent par un mot d'interrogation, *kysymyssana* (mot d'interrogation) + « est-ce que » + *subjekti* + *predikaatti*. L'élision du *e* final est aussi mentionnée, mais encore plus brièvement que dans *J'aime* :

« Que-sanan *e* jää pois ennen vokaalilla alkavaa sanaa. » (E1, p. 91).
 (Le *e* du mot *que* est omis devant un mot qui commence par une voyelle *Seule*
 l'omission de *e* avant une voyelle est mentionnée. (Notre traduction))

Si on considère les informations données dans ce chapitre, nous pouvons déjà conclure que, comme nous et plusieurs autres linguistes, les deux séries examinées traitent « est-ce que » comme une structure plutôt figée (voir chapitre 2.1.2). Dans *J'aime*, elle est appelée « *rakenne* » (« structure » en français) et sa fonction est comparée à celle d'un l'auxiliaire de l'anglais. Le terme « est-ce que -*rakenne* » est aussi utilisé dans *Escalier* (E4 : 214). De plus, les manuels ne donnent aucune traduction pour « *est-ce que* » ce qui montre que la structure est considérée comme un morphème ayant une valeur interrogative. Cependant, les variantes « qu'est-ce que » et « qu'est-ce qui » sont traduites en finnois.

Dans *Escalier*, ces formes sont traitées en même temps que l'interrogation indirecte. Les exemples dans *Escalier 4* montrent que « qu'est-ce que » correspond à « ce que » et « qu'est-ce qui » à « ce qui » :

Qu'est-ce que tu fais demain ?	→	Je voudrais savoir ce que tu fais demain.
Qu'est-ce qui t'intéresse ?	→	Je voudrais savoir ce qui t'intéresse.

(E4 : 25)

Les traductions « *mitä* » (qu'est-ce que) et « *mikä* » (qu'est-ce qui) sont données dans la mini-grammaire du même livre (E4 : 217). Comme nous l'avons déjà expliqué, *J'aime* introduit la structure « est-ce que » sous la forme « qu'est-ce que » déjà dans le chapitre 2 (J1 : 55). Cette variante, la variante « qu'est-ce qui » et leurs fonctions sont présentées plus en détail dans *J'aime 3* dans une remarque associée à un exercice de compréhension et de production orale (Image 4, J3 : 169) :

Qu'est-ce que tu détestes ?	(objekti)	Mitä inhoat?
Qu'est-ce qui te fait peur ?	(subjekti)	Mikä sinua pelottaa?

Image 4. Remarque sur la fonction de « qu'est-ce que » et celle de « qu'est-ce qui » dans *J'aime 3*. (J3 : 169)

En plus des traductions, le manuel donne les fonctions grammaticales : « qu'est-ce que » correspond à un complément d'objet, tandis que « qu'est-ce qui » fonctionne comme sujet. Les variantes animées « qui est-ce que » et « qui est-ce qui » ne sont pas traitées dans ce passage.

Comme nous le voyons, beaucoup d'attention est mis sur l'enseignement de la formation des questions avec « est-ce que ». Cependant, leur utilisation est traitée d'une manière moins détaillée. De plus, dans la partie où les questions avec « est-ce que » sont introduites, aucun des manuels ne précise l'utilisation de ces questions. Dans *Escalier*, les premières consignes sur l'utilisation sont données dans le passage qui introduit la question avec inversion S-V (E1 :150). Dans ce passage, les trois types de questions sont comparées l'une à l'autre :

Käänteinen kysymys on kohtelias ja virallisempi kuin **est-ce que** -kysymys tai suoralla sanajärjestyksellä muodostettu kysymys, joita käytetään puhekielessä. (E1, 250).

Il y est expliqué que la question avec inversion est polie et plus formelle que la question avec « est-ce que » ou la question avec l'ordre de mots SV qui sont utilisés dans le langage parlé. Le langage parlé est mentionné aussi dans deux autres passages : la révision des phrases interrogatives d'*Escalier 2* contient la phrase « Puhekielessä käytetään yleensä intonaatiokysymystä tai **est-ce que** -kysymystä » (E2 : 62) et la mini-grammaire d'*Escalier 4* la phrase « Intonaatio ja **est-ce que** -kysymystä käytetään enimmäkseen puhutussa kielessä » (E4 : 215).

Ces aspects ne sont pas mentionnés dans la série *J'aime* qui ne contient aucune consigne sur l'utilisation des questions avec « est-ce que ». Le manque d'instructions peut être causé par le fait que la valeur socio-stylistique de ces questions est aujourd'hui considérée neutre (Coveney 2011 : 121 ; Guryev 2017 : 45 ; voir chapitre 2.1.2).

Les passages de *J'aime* que nous n'avons pas encore traités sont des remarques (J2 : 112 ; J3 : 104) qui insistent sur l'intonation montante de toutes les questions, et des mini-grammaires à la fin des manuels qui ne nous offrent pas d'informations supplémentaires mais qui résument brièvement la formation et l'utilisation de différentes questions à l'aide d'exemples (J3 : 250 ; J4 : 265–266).

Nous pouvons finalement conclure que les manuels approchent l'enseignement des questions avec « est-ce que » de points de vue différents. Dans *Escalier*, les règles sur la formation et l'utilisation sont données aux élèves d'une manière inductive. Contrairement à *Escalier*, *J'aime* ne donne aucune règle sur l'utilisation de ces questions. Cependant, beaucoup d'attention est mis sur leur formation : les règles sont données d'une façon déductive et elles sont illustrées par des dessins informatifs et des comparaisons avec l'auxiliaire « do » de l'anglais.

4.4 Question avec inversion S-V

La dernière question directe traitée dans les manuels est la question avec inversion S-V. Nous avons trouvé huit passages qui la concernent dans *Escalier* : une partie « grammaire » qui introduit les questions avec inversion, trois mini-grammaires, deux remarques sur l'intonation des questions et deux remarques sur le vouvoiement. *J'aime* contient seulement trois passages associés aux questions avec inversion : une partie « grammaire », une partie « révision de grammaire » et une mini-grammaire à la fin du quatrième livre.

Même si *Escalier* contient moins de passages que *J'aime*, les questions avec inversion y sont introduites plus tôt que dans l'autre série. L'enseignement commence dans le deuxième chapitre d'*Escalier 1*, c'est-à-dire pendant le tout premier cours de français au lycée, tandis que dans *J'aime*, ces questions sont abordées dans le deuxième chapitre du deuxième livre, ainsi, pendant le quatrième cours.

Comme c'était le cas avec les questions SV, les séries utilisent de noms différents pour désigner les questions avec inversion S-V. Dans *Escalier*, cette variante est appelée en finnois « käänteinen kysymyslause » (phrase interrogative avec inversion) ou bien « käänteinen kysymys » (question avec inversion) quand le terme utilisé dans *J'aime* est « kirjakielen kysymys » (question du langage écrit standardisé). Ainsi, *Escalier* met l'accent sur la structure de la phrase tandis que *J'aime* souligne son utilisation. Cela semble pertinent si nous considérons le fait que le terme utilisé pour la question SV était « intonaatiokysymys » (question avec intonation) dans *Escalier* et « puhekielen kysymys » (question du langage parlé) dans *J'aime*.

Comme la question avec inversion S-V est le troisième type de question enseigné, l'enseignement de sa formation dans la série *Escalier* commence par une tâche dans laquelle l'élève doit comparer des phrases : une question ouverte et une question fermée de chaque type. Après avoir lu ces phrases, l'étudiant doit formuler une règle disant comment les phrases, ainsi les questions avec inversion, diffèrent d'autres phrases (ESC 1, 250). Puis, *Escalier* donne trois règles sur la formation et l'utilisation de ces questions :

Käänteinen kysymys on kohtelias ja virallisempi kuin *est-ce que* -kysymys tai suoralla sanajärjestyksellä muodostettu kysymys, joita käytetään puhekielessä. Käänteistä kysymystä käytetään paljon kirjoitetussa kielessä. (E1 : 250).

(La question avec inversion est polie et plus formelle que la question *est-ce que* et la question avec l'ordre de mots SV qui sont utilisées dans le langage parlé. Les

questions avec inversion sont beaucoup utilisées à l'écrit. (Notre traduction))

Käänteisessä kysymyksessä verbi ja subjektipronomini yhdistetään toisiinsa yhdysmerkillä. (E1 : 250).

(Dans les questions avec inversion, le verbe et le pronom sujet sont liés l'un à l'autre par un trait d'union. (Notre traduction))

Ääntämistä helpottamaan käänteiseen kysymyslauseeseen lisätään joskus t-kirjain. (E1 : 250).

(Pour faciliter la prononciation, la lettre *t* et parfois ajoutée dans la question avec inversion. (Notre traduction))

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2.1.3, les questions avec inversion S-V peuvent être divisées en trois : inversion du sujet clitique simple, inversion du sujet clitique complexe et inversion stylistique. Les différences entre ces formes ne sont pas expliquées dans les manuels, mais nous pouvons quand même trouver des phrases de chaque type dans les livres. Dans l'enseignement de l'interrogation, l'accent est mis sur l'inversion du sujet clitique simple. Quand nous regardons les règles données par *Escalier* à la page 250 (E1), nous voyons que la deuxième règle d'*Escalier* parle d'un pronom sujet. De plus, l'exemple suivant est donné : « Sont-ils journalistes ? ». Ainsi, cette règle se concentre sur l'inversion du sujet clitique simple dans laquelle le pronom et le verbe sont inversés. L'exemple ajouté à la troisième règle, « Quelles langues parle-t-on en Suisse ? » est aussi un exemple de l'inversion du sujet clitique simple, la seule différence étant l'ajout d'un *t*. Cependant, à la même page, nous voyons la phrase « Où est située la Réunion ? », qui ne contient pas de pronom et qui est ainsi un exemple de l'inversion stylistique. Même si la formation des questions par inversion du sujet clitique complexe ne sont pas enseignées d'une manière explicite, les manuels *Escalier* en contiennent quelques-unes, surtout dans les exercices d'écoute.

Le manuel contient quelques exercices pour s'entraîner à la formation de l'inversion. Cependant, la maîtrise des questions par inversion ne semble pas être considérée comme très importante à ce point des études, étant donné que les différences entre les trois types d'inversion et surtout la formation de l'inversion du sujet clitique complexe ne sont pas expliquées. De plus, la règle dans laquelle on mentionne qu'un *t* est parfois ajouté pour faciliter la prononciation reste assez vague.

Les phrases interrogatives sont révisées dans *Escalier 2* (62). Ici, les questions sont divisées en questions sans mot interrogatif (c'est-à-dire les questions fermées) et en questions avec un mot interrogatif (les questions ouvertes). Le premier groupe contient les questions SV et « est-ce que » et le deuxième les questions SV, « est-ce que » et inversion S-V. Le manque des questions par inversion dans la catégorie des questions fermées nous semble bizarre, car

les textes et enregistrements des manuels contiennent des questions de ce type et car l'étudiant s'est déjà entraîné à leur formation, par exemple juste après l'enseignement des questions avec inversion, dans l'exercice 10 d'*Escalier 1* (250) où il est demandé de traduire en français « Puhuuko hän kiinaa ? » (Parle-t-il/elle chinois ?), « Oletteko toimittaja ? » (Êtes-vous journaliste ?), « Tunnetteko Réunionin pääkaupunkia » (Connaissez-vous la capitale de la Réunion ?) et « Menevätkö he usein rannalle ? » (Vont-ils/elles souvent à la plage ?). Une raison pour l'omission de l'inversion dans la catégorie des questions fermées peut être le choix d'utiliser la phrase « Asuuko Amélie vanhempiensa kanssa ? » comme exemple des questions fermées : La formation des phrases « Amélie habite avec ses parents ? » et « Est-ce qu'Amélie habite avec ses parents » est bien enseignée dans les manuels, mais la même question fait avec inversion, « Amélie habite-t-elle avec ses parents ? », aurait été une question avec inversion du sujet clitique complexe dont la formation n'est pas expliquée. Cependant, nous ne comprenons pas pourquoi une autre question fait avec inversion du sujet clitique simple n'est pas ajoutée dans la catégorie.

Malgré ce défi, ce passage contient un bon ajout concernant l'utilisation des questions avec inversion du sujet. Il est encore écrit que dans le langage parlé, on utilise souvent la question avec intonation ou avec « est-ce que », mais il est ajouté que la question avec inversion est utilisée dans le langage soutenu et dans quelques expressions figées du langage parlé, comme par exemple « Quelle heure est-il ? ». (E2 : 62).

Il nous reste encore un troisième passage à examiner. Il s'agit d'une mini-grammaire à la fin d'*Escalier 4* (215), qui est le dernier manuel. Contrairement aux passages que nous venons de présenter et qui se concentraient sur l'inversion du sujet clitique simple et sur l'inversion stylistique, ce passage met l'accent sur les deux types d'inversion du sujet clitique. Il est intéressant que la formation de l'inversion du sujet clitique complexe soit enseignée dans une mini-grammaire car ces grammaires sont souvent utilisées pour la révision et non pas pour introduire de nouvelles formes grammaticales. Cependant, nous pensons que les règles données dans ce passage forment une unité très claire et informative. La première règle et les exemples qui l'illustrent décrivent l'inversion du sujet clitique disant que dans une question avec inversion, le verbe se met avant le sujet et que le pronom sujet et le verbe doivent être reliés par un trait d'union. La deuxième règle spécifie l'ajout d'un *t* et explique que la lettre est ajoutée entre un verbe qui se termine par une voyelle et le pronom « il » ou « elle ». L'inversion du sujet clitique est introduite dans la troisième règle selon laquelle, dans les questions par inversion, si le sujet est un nom propre ou un nom, le sujet est répété par l'ajout d'un pronom sujet. Cela est accompagné par deux exemples qui contiennent des éléments

soulignés et des éléments mis en caractères gras pour renforcer le message de la règle :

« L'artiste vient-**il** parler de son art ? » et « Mathilde va-t-**elle** venir l'écouter ? ».

Dans *J'aime*, l'enseignement des questions avec inversion S-V commence aussi par un exercice (J2 : 48) : L'élève doit se rappeler comment « Oletteko onnellinen ? » (Êtes-vous heureux ?) était traduit en français dans l'exercice précédent. Il se rend compte qu'il s'agit d'une nouvelle forme, l'inversion. Ensuite, les élèves travaillent à deux et transforment à tour de rôle des questions avec inversion en questions SV ou « est-ce que ». Après, une règle est donnée :

Kysymyksiä voi tehdä myös käänteisen sanajärjestyksen avulla, erityisesti kirjakielessä. (48)

(On peut formuler une question aussi en utilisant un ordre des mots inversé, surtout dans le langage écrit standardisé. (Notre traduction))

Cette règle est illustrée par deux exemples dont un est une question fermée, « Aimez-vous les chats ? », et l'autre une question ouverte, « Où habitez-vous ? ». Ces exemples sont suivis par une autre règle qui rappelle qu'il existe trois types de questions en français. Il y a un exemple de chacune et celui de l'inversion, « Où habitez-vous ? », est accompagné par des questions en suédois « Var bor ni ? » et en allemand « Wo wohnt ihr ? » pour montrer que les structures de ces langues se rappellent.

Comme nous le voyons, l'inversion est traitée dans *J'aime* d'une manière encore plus superficielle que dans *Escalier* : Les deux exemples ont un pronom comme sujet. Ainsi, la seule variante enseignée ici est l'inversion du sujet clitique simple. En plus, contrairement à *Escalier*, rien n'est dit sur l'ajout d'un *t*. Quant à l'utilisation, il est mentionné seulement que ces questions sont souvent utilisées dans le langage écrit standardisé.

Cependant, plus tard, dans le manuel 4, il y a quelques remarques qui précisent l'utilisation de ces formes. Associé à un exercice d'interview, il y a le texte suivant :

Ranskaa puhuessasi muista teititellä, jos ei ole sovittu sinuttelusta. Voit teititellä, vaikka puhuttelisit henkilöä etunimellä. (J4 : 115)

Ce texte souligne l'importance du vouvoiement et rappelle que l'on peut vouvoyer même si on appelle l'autre personne par son prénom. Le message est renforcé par l'exemple suivant qui contient une question avec inversion : « Bonjour, Eric ! Comment allez-vous ? » Comme cela, l'étudiant peut voir le lien entre la politesse, le vouvoiement et les questions avec

inversion. De la même façon, l'exercice d'interview à la page 115 contient une remarque sur l'inversion :

Muodollisissa tilanteissa (esim. työhaastattelussa) teititellään ja käytetään kysymyksissä käänteistä sanajärjestystä. (J4: 115).

Cette remarque est plus directement liée aux questions avec inversion S-V. On peut la traduire de la manière suivante : « Dans des situations formelles (par exemple, dans un entretien d'embauche), il faut vouvoyer et les questions doivent être formulées avec un ordre des mots inversé. » (Notre traduction).

J'aime contient encore cinq passages qui peuvent être associées aux questions avec inversion. Comme nous l'avons constaté dans les chapitres précédents, en réalité, deux de ces passages (J2 : 112 ; J3 : 104) parlent de l'intonation montante des questions sans mentionner le type de question. Les trois passages qui restent sont des mini-grammaires à la fin du deuxième (J2 : 239), troisième (J3 : 169) et quatrième (J4 : 265) livre. Ces révisions sur les phrases interrogatives contiennent une remarque disant qu'il existe trois façons de formuler une question en français. Ensuite, les manuels donnent les noms de ces questions suivis par un exemple de chacune. « Kirjakielen kysymys (käänteinen sanajärjestys) : Où habitez-vous ? » ne nous donne pas de nouvelles informations.

Comme nous l'avons déjà constaté, la seule variante de l'inversion enseignée dans *J'aime* est l'inversion du sujet clitique simple. Cependant, comme c'était le cas avec *Escalier*, les textes et les exercices des manuels contiennent aussi des questions avec inversion clitique complexe, comme « Quand la Finlande a-t-elle gagné le concours Eurovision de la chanson ? » (J2 : 204), et des questions avec inversion stylistique, comme « Où se trouve Montréal ? » (E2 : 26).

Pour conclure, nous avons appris que les deux séries présentent la formation et l'utilisation des questions avec inversion S-V d'une manière simplifiée, ce que nous avons comme hypothèse. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2.2.1, la grammaire pédagogique est souvent simplifiée et contient des généralisations pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, dans les manuels, les règles sur l'inversion SV décrivent le plus souvent l'inversion du sujet clitique simple, même si les manuels contiennent quelques questions d'autres types aussi. Cependant, il est intéressant que la formation de l'inversion du sujet clitique complexe soit expliquée d'une manière explicite dans la mini-grammaire de dernier manuel de la série *Escalier*. Peut-être les auteurs du manuel ont-ils pensé à l'hypothèse *input hypothesis* de Krashen (1982 : 21 ; voir chapitre 2.2.1) selon lequel les

élèves peuvent naturellement acquérir des structures grammaticales des textes en langue cible qu'ils ne connaissent pas encore mais qui ne sont pas trop loin des formes qu'ils maîtrisent déjà. Comme cela, le passage à la fin d'*Escalier 4*, fonctionnerait comme une révision comme les autres mini-grammaires.

5. Conclusion

Ce travail est une étude comparative dont le but était d'examiner comment l'interrogation directe est enseignée dans les séries de manuels de FLE *Escalier* et *J'aime*. Nous avons choisi le sujet car les élèves finnophones trouvent souvent difficile d'apprendre les différentes variantes des questions et surtout la formation des questions par inversion. Le sujet est intéressant du point de vue scientifique parce que nous avons pu examiner si les tendances modernes de la théorie de la grammaire et de celle de la pédagogie sont bien adoptées dans les manuels de FLE d'aujourd'hui. Pour la même raison, cette étude est importante aussi pour le domaine du FLE et pour les professeurs de français qui veulent améliorer la manière dont ils enseignent les formes interrogatives. De plus, du point de vue du système scolaire finlandais, il est important de voir comment les objectifs de *Lukion opetussuunnitelman perusteet* se concrétisent dans les matériaux utilisés dans l'enseignement.

Les questions de recherche de notre travail étaient les suivantes :

1. Quelles sont les structures interrogatives directes introduites dans les manuels ?
2. Quand et dans quel ordre sont-elles enseignées ?
3. Quelles informations les manuels donnent-ils sur leur formation et leur utilisation ?
4. Comment sont-elles enseignées ?
5. Y a-t-il des différences entre les séries en ce qui concerne l'enseignement de ces structures ?

Notre hypothèse était que les manuels mettraient l'accent surtout sur les formes interrogatives fréquentes dans le langage parlé, c'est-à-dire sur la question SV et la question avec « est-ce que » et ne traiteraient pas la question avec inversion en détail. De plus, nous supposons que les situations d'utilisation de chaque type de question seraient bien expliquées dans les deux séries de manuels.

Nous avons trouvé que les deux séries présentent les mêmes types de questions et dans le même ordre, même si les manuels utilisent différents termes pour désigner les questions : les séries commencent par la question SV, continuent par la question avec « est-ce que » et finissent par la question avec inversion S-V. Cependant, l'enseignement de ces formes contient quelques différences entre les séries. Par exemple, les termes utilisés dans *J'aime* (« puhekielen kysymys » pour la question SV et « kirjakielen kysymys » pour la question

avec inversion S-V) mettent l'accent sur l'utilisation de ces formes, tandis que les termes utilisés dans *Escalier* (« intonaatiokysymys » pour la question SV et « käänteinen kysymys » ou « käänteinen kysymyslause » pour la question avec intonation S-V) soulignent leur formation. Nous résumerons les plus grandes différences par type de question ci-dessous, en commençant par les questions SV.

En ce qui concerne les questions SV, les informations données dans les manuels traités correspondent à celles présentées dans la partie théorique de ce travail. Les règles sur la formation sont présentées d'une manière déductive et les règles sur l'utilisation d'une manière inductive. Quant à la formation des questions SV, les deux séries insistent sur l'intonation, mais *J'aime* offre plus d'information sur les questions ouvertes enseignant aussi l'antéposition d'un mot interrogatif. Dans les deux séries, il est mentionné que ces questions sont utilisées dans le langage parlé.

Les deux traitent « est-ce que » comme une structure plutôt figée. Les règles sur la formation des questions avec « est-ce que » sont données d'une manière inductive dans *Escalier* et d'une manière déductive dans *J'aime*. La formation de ces questions est traitée en détail dans *J'aime* qui contient des dessins informatifs pour illustrer l'ordre des mots. Une comparaison de la structure « est-ce que » avec l'auxiliaire « do » de l'anglais est aussi incluse. Cependant, les contextes d'utilisation ne sont pas mentionnés dans *J'aime*, peut-être parce que la valeur des questions avec « est-ce que » est aujourd'hui considérée comme neutre, tandis que dans *Escalier* l'utilisation des questions avec « est-ce que » est comparée à celle des questions SV. Selon le manuel, ces variantes sont souvent utilisées dans le langage parlé et sont moins formelles que la question avec inversion S-V.

Le dernier type de question directe enseigné est la question avec inversion S-V. Notre hypothèse était que ces questions ne seraient pas traitées en détail, ce qui a été le cas. Les deux séries se concentrent surtout sur l'enseignement de l'inversion du sujet clitique simple, même si le matériel textuel des manuels contient quelques exemples des autres variantes. Ces questions sont traitées plus en détail dans *Escalier*, déjà dans le passage qui les introduisent, et ce qui est surprenant est le fait que la formation de l'inversion clitique complexe est finalement enseignée dans la mini-grammaire du quatrième livre. *J'aime* contient des comparaisons aux autres langues et la question avec inversion est comparée avec des questions suédoises et allemandes. Les deux séries donnent des règles sur l'utilisation de ces questions : *Escalier* explique que la question avec inversion S-V est polie, plus formelle que les autres variantes et utilisée dans la langue soutenue et dans quelques expressions figées du langage parlé, tandis que *J'aime* montre que ces questions sont utilisées surtout dans le

langage écrit standardisé et dans les situations formelles dans lesquelles il est nécessaire de vouvoyer.

Comme nous l'avons expliqué, les règles données dans les deux séries sont simplifiées et contiennent des généralisations, ce qui est normal pour la grammaire pédagogique. Cela était le cas surtout avec les questions avec inversion S-V, mais nous pouvons voir cette tendance aussi dans les autres passages : par exemple, les passages de *J'aime* qui se concentrent sur l'intonation de différents types de phrases, expliquent que l'intonation de la question est toujours montante. En réalité, ceci est bien sûr plus compliqué, mais parce que le manuel parle de questions en général, nous avons associé ces passages à tous les types de questions dans ce travail.

Comme nous l'avons mentionné, notre deuxième hypothèse était basée sur le contenu de *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*, le document que nous avons présenté dans le chapitre 2.2.2 et dans lequel sont mentionnés par exemple les termes « la politesse », « les différences entre les codes sociaux », « les différences entre la communication écrite et orale » et « la littératie médiatique ». Ces phénomènes sont liés aux registres de langue et aussi au choix de la phrase interrogative. Ainsi, notre hypothèse était que les situations d'utilisation de chaque type de questions devraient être bien expliquées dans les manuels. Après avoir examiné les manuels, nous pouvons constater que l'utilisation des questions enseignées est expliquée d'une manière claire et suffisamment approfondie dans les deux séries. Même si les manuels formulent les informations de façon différente, le contenu principal reste le même : la question SV est réservée au langage parlé, la question avec « est-ce que » est plutôt neutre mais aussi associée au langage parlé et la question avec inversion est utilisée dans le langage écrit et dans les situations formelles. Il faut ajouter que, dans ce travail, nous ne nous sommes pas concentrée sur les exercices ni sur les contextes de questions dans les textes, les vidéos et les enregistrements, et il est possible, même souhaitable, que ces éléments aident l'élève à comprendre le fonctionnement du système interrogatif du français encore mieux.

Pour conclure, à notre avis, les manuels ont bien réussi à expliquer le fonctionnement du système interrogatif aux lycéens et chaque série a ses points forts en ce qui concerne l'enseignement des questions directes : le contenu des règles est plus clair et plus détaillé dans *Escalier*, mais les dessins et les comparaisons avec d'autres langues de *J'aime* facilitent l'apprentissage de ces formes. Cependant, comme les manuels que nous avons examinés étaient publiés sous LOPS 2015, les parties concernant les questions peuvent être modifiées dans les manuels qui conviennent à LOPS 2019 qui sera adopté aux lycées à l'automne 2021.

Ainsi, il serait intéressant d'examiner les différences dans les manuels de LOPS 2015 et LOPS 2019, et pourquoi pas aussi dans les manuels plus anciens, pour voir si les tendances de l'enseignement de l'interrogation ont changé au cours du temps.

Même si nous considérons ce travail bien réussi, il faut avouer qu'il y a quelques limites. Même si les manuels choisis sont les manuels les plus utilisés en Finlande, le corpus reste petit, et comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignement se fait aussi par des exercices et par le matériel textuel, comme les textes, les vidéos et les enregistrements, que nous n'avons pas analysés. Ainsi, nos résultats donnent une idée sur la manière dont l'enseignement de l'interrogation est réalisé dans les manuels examinés, mais le phénomène pourrait être étudié d'une manière plus approfondie.

Pour obtenir encore une meilleure compréhension sur l'enseignement des interrogatives directes dans les manuels de FLE rédigés en Finlande, il serait intéressant d'examiner aussi le contenu des exercices qui se concentrent sur l'inversion et d'analyser les types et le nombre des questions qui se manifestent dans les textes des manuels. De plus, il serait intéressant de comparer plusieurs séries et faire une comparaison entre les matériaux utilisés dans différents programmes pour voir, par exemple, si tous les variantes des questions avec inversion sont enseignées plus en détail dans les manuels du programme A (langue étrangère obligatoire dont l'enseignement commence au primaire) ou dans les manuels destinés aux adultes.

Bibliographie

Les ouvrages et articles théoriques

- Coveney, Aidan. (2011). « L'interrogation directe » *Travaux de linguistique* 63, 112–145.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Elsig, Martin (2009) *Grammatical variation across space and time: the French interrogative system*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Delais-Roussarie, Elizabeth. & Herment, Sophie. (2018). « Intonation et interprétation des questions : un puzzle pluridimensionnel » Béguelin, M.-J., Coveney, A. & Guryev, A. (éds), *L'Interrogative en français*. Peter Lang, Berne. 51–78.
- Druetta, Ruggero (2002) « Qu'est-ce tu fais ? État d'avancement de la grammaticalisation de est-ce que. Première partie. » *Linguae & 2/2002*. 67–88.
- Druetta, Ruggero (2000) *Approche distributionnelle et macrosyntaxique de la forme interrogative en français parlé* » Thèse de doctorat (inédit.), Université de Trieste.
- Guryev, Alexander (2017) *La forme des interrogatives dans le Corpus suisse de SMS en français : étude multidimensionnelle*. Thèse de doctorat, l'Université de Neuchâtel, l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Jones, Michael Allan. (1996). *Foundations of French syntax*. Cambridge University Press.
- Järvinen, Heini-Marja (2014) « Kielen opettamisen menetelmiä » Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (édit.) *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus, Helsinki. 89–113.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1991). *La question*. Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Éditions Nathan, Paris.
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.

- Moignet, Gérard (1966). « Esquisse d'une théorie psycho-mécanique de la phrase interrogative » *Langages* 3. 49–66.
- Opetushallitus (2015). « Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 »
- Riegel, Martin ; Pellat Jean-Christophe & Rioul René. (2004). *Grammaire Méthodique du Français*. 3^e édition. Presses Universitaires de France, Paris.
- Rémi-Giraud, Sylvianne (1991) « Question et assertion de la morpho-syntaxe à la pragmatique » Catherine Kerbrat-Orecchioni (éd.) *La question*. Presses universitaires de Lyon, Lyon. 39–62.
- Singleton, David (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18/2003. 3–15.
- Schmidt, Richard (2010) « Attention, awareness, and individual differences in language learning » Daniel Chan *et al.* (éds) *Proceedings of CLaSIC 2010*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, Singapore. 721–737.
- Sundman, Maria (2014) « Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan » Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (éds) *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus, Helsinki. 114–137.

Sites internet

- CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues)
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
 (consulté le 20/10/2020).

Corpus

Escalier

Granath, Markku ; Laine, Katariina & Penttilä, Riikka (2011) *Escalier 1*. Sanoma Pro, Helsinki.

Altschuler, Jonina ; Granath, Markku ; Laine, Katariina & Penttilä, Riikka (2012) *Escalier 2*. Sanoma Pro, Helsinki.

Altschuler, Jonina ; Dervin, Fred ; Kemppainen, Katja ; Laine, Katariina ; Mokhtari, Nabil ; Punkkinen, Suvi & Tenhunen Tytti (2017) *Escalier 3*. Sanoma Pro, Helsinki.

Altschuler, Jonina ; Dervin, Fred ; Kemppainen, Katja ; Laine, Katariina ; Mokhtari, Nabil ; Punkkinen, Suvi & Tenhunen Tytti (2017) *Escalier 4*. Sanoma Pro, Helsinki.

J'aime

Kivivirta, Nina ; Kuikka, Tarja ; Mauffret, David ; Sarimo, Jannika & Virtanen, Tarja (2015) *J'aime 1*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Heikkilä, Hanna ; Kivivirta, Nina ; Kuikka, Tarja & Mauffret, David (2016) *J'aime 2*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Heikkilä, Hanna ; Kivivirta, Nina ; Kuikka, Tarja & Mauffret, David (2017) *J'aime 3*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Heikkilä, Hanna ; Kivivirta, Nina ; Métvier, Catherine ; Paavonen, Susanna ; Riippa, Anne & Ylikitti, Hanna (2018) *J'aime 4*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Annexes

Annexe 1 : Les passages sur l'interrogation directe dans *Escalier*

Numéro du passage	Manuel, chapitre, page	Contenu	Question SV traitée	Question avec « est-ce que » traitée	Question avec inversion S-V traitée
1	E1, chap. 1, p. 19	Remarque sur le vouvoiement : questions SV comme des exemples	x		
2	E1, chap. 2, p. 43	Prononciation : intonation des questions	x		
3	E1, chap. 5, p. 91	Grammaire : phrase interrogative (SV et « est-ce que »)	x	x	
4	E1, chap. 15, p. 250	Grammaire : question avec inversion S-V	x	x	x
5	E2, chap. 3, p. 62	Grammaire/ révision : formation des questions	x	x	x
6	E4, chap. 1, p. 25	Grammaire : questions indirectes		x	
7	E4, mini-grammaire, p. 215–217	Grammaire à la fin du livre : phrase interrogative	x	x	x

Annexe 2 : Les passages sur l'interrogation directe dans *J'aime*

Numéro du passage	Manuel, chapitre, page	Contenu	Question SV traitée	Question avec « est-ce que » traitée	Question avec inversion S-V traitée
1	J1, chap. 1, p. 21	Grammaire : question SV	x		
2	J1, chap. 2, p. 55	« qu'est-ce que » traduit dans le vocabulaire		x	
3	J1, chap. 4, p. 100	Grammaire : phrase interrogative (SV et « est-ce que »)	x	x	
4	J1, chap. 5, p. 132	Remarque : omission de « est-ce que » → SV, mot d'interrogation antéposée	x	x	
5	J1, chap. 7, p. 180	Grammaire : mot d'interrogation « quel » et ordre de mots des questions SV et « est-ce que »	x	x	
6	J1, mini-grammaire, p. 238	Grammaire à la fin du livre : phrase interrogative	x	x	

7	J2, chap. 2, p. 48	Grammaire : question avec inversion SV	x	x	x
8	J2, chap. 4, p. 112	Prononciation : intonation de différentes phrases	x	x	x
9	J2, mini- grammaire, 239	Grammaire à la fin du livre : phrase interrogative	x	x	x
10	J3, chap. 3, p. 104	Remarque : intonation de différentes phrases	x	x	x
11	J3, chap. 6, p. 169	Remarque : « Qu'est-ce que », « Qu'est-ce qui »		x	
12	J3, mini- grammaire, p. 250	Grammaire à la fin du livre : phrase interrogative	x	x	x
13	J4, chap. 2, p. 57	Rémarque : vouvoiement			x
14	J4, chap. 4, p. 115	Rémarque : vouvoiement			x
15	J4, mini- grammaire, p. 265–266	Grammaire à la fin du livre : phrase interrogative	x	x	x